

O DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA ESCRITA:
COMO SÃO OS TEXTOS QUE AS CRIANÇAS ESCREVEM?

Roxane Helena Rodrigues ROJO (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

ABSTRACT: This paper is part of a more extensive research about the development of story writing by first grade students and does this on the basis of a socio-constructivist perspective. In narrative discourse development, writing abilities and metacognition of discourse structures are viewed as aspects of a complex continuum influenced by the children's social relations during the literacy process. This paper examines narrative structures of children's texts, describes the structural development in this process and suggests that it is related to production conditions and author's role development, from character to narrator. Conclusions point towards a subjective and objective constitutive view of the process.

Os estudos sobre o desenvolvimento de linguagem escrita são mais recentes e sistemáticos que a literatura psicolinguística voltada para a aquisição de linguagem oral. Até recentemente, a aquisição de linguagem escrita não foi vista como um processo de desenvolvimento ou construção. Assim, durante décadas, o desenvolvimento de escrita foi encarado como um treinamento de habilidades visomotoras e de transcrição do código so

noro em formas gráficas. Isto acarretou uma grande concentração dos estudos no momento da alfabetização e na questão da correspondência fonema-grafema e dos aparatos orgânicos envolvidos na transcrição desta correspondência.

Paralelamente, avançavam as pesquisas nas áreas de Psicologia Cognitiva, Inteligência Artificial e Psicolinguística do Processamento sobre as habilidades e o processamento do discurso escrito por escreventes/leitores maduros (adultos e escolarizados), primeiramente, em compreensão e, posteriormente, em produção.

Só muito recentemente (NYSTRAND (1982), KROLL & WELLS (1983), MARTLEW (1983)), pesquisas sobre o processo de desenvolvimento da modalidade escrita do discurso como processo contínuo viam à luz.

Os estudos ferreirianos, por um lado, e trabalhos antropológicos e sócio-lingüísticos sobre o letramento, por outro, contribuíram fortemente para a modificação deste panorama, chamando ao campo da escrita a noção de desenvolvimento, processo e construção.

Ora, investigar quaisquer processos de desenvolvimento implica posicionamento prévio necessário sobre o que é e como se dá o desenvolvimento/aprendizagem e sobre o objeto em constituição neste processo.

A nosso ver, os trabalhos disponíveis sobre o desenvolvimento de linguagem escrita encontram-se, em sua maioria, limitados por uma visão restrita das determinações do desenvolvimento, por um lado, e por um recorte estreito do objeto escrito, por outro: não têm sido suficientemente afirmadas as determinações sociais da construção da modalidade escrita do discurso e o objeto escrito tem-se visto restrito a seus aspectos mor-

fo-fonológicos ou sintáticos, deixando-se em segundo plano a constituição dos aspectos mais propriamente discursivos deste desenvolvimento.

Uma visão mais ampla da constituição do discurso escrito na criança careceria, de nosso ponto de vista, de investigações sobre a história da constituição social do uso desta modalidade discursiva na criança, das diferentes condições de produção que enformam este uso, das diferentes estruturas discursivas que, neste processo, emergem e dos diferentes modos e estratégias de processamento que se constituem no processo de desenvolvimento/aprendizagem desta modalidade de linguagem.

É neste universo amplo de preocupações que nosso trabalho se insere. O recorte que privilegiamos para esta nossa investigação⁽¹⁾ foi o da construção do discurso narrativo escrito no período imediatamente posterior ao da alfabetização (2ª a 4ª séries do 1º Grau Menor)⁽²⁾, não só por ser um momento pouco investigado, como também, pela narrativa ser um discurso cuja constituição se dá na interação de contextos de oralidade e de letramento, constituindo-se, assim, num lugar privilegiado para a observação do desenvolvimento de linguagem como um processo, embora complexo, contínuo.

Nossa visão sócio-construtivista, acima referida, fazia ressaltar quatro pressupostos que nortearam as escolhas metodológicas: (a) um pressuposto estrutural, a partir do qual hipotetizávamos que a criança, quando de sua entrada no mundo da escrita - e, especialmente, no contexto da escolaridade -, terá outras possibilidades de desenvolver o aspecto estrutural específico das narrativas de tipo estória: a superestrutura narrativa; (b) um pressuposto ontogenético, se-

gundo o qual estas mudanças estruturais são vistas como decorrentes de um processo de desenvolvimento entendido como a (re)construção interacional de uma prática e de um conhecimento discursivos que encontrarão, a um só tempo, sua expressão e momentos de sua construção no produto textual. Deste ponto de vista, o conhecimento e o discurso do outro - convertidos em conhecimento e discurso próprios - tecem o texto; (c) um pressuposto cognitivo a partir do qual, na medida mesma em que o discurso tece também o conhecimento, o desenvolvimento de processos metacognitivos a respeito da estrutura do discurso narrativo também teria um papel no desenvolvimento das práticas discursivo-textuais do sujeito e, finalmente, (d) um pressuposto processual que levaria a prever mudanças no processamento do texto narrativo em produção, com base nestas construções discursivo-cognitivas dadas pela prática social do sujeito.

Este conjunto de pressupostos e questões levou-nos à escolha de uma combinação de metodologias quantitativas e qualitativas de coleta e análise de dados. Constituíram-se, assim, dois corpora, compostos da seguinte maneira: (a) 81 textos, em sua maioria narrativos, produzidos por crianças de 2ª a 4ª séries do 1º Grau Menor da referida escola (cerca de 27 por série), colhidos em situação de escrita livre, e (b) 10 protocolos de retrospectão com crianças pertencentes a estas séries e cujos textos fazem parte do corpus (a), sendo três com alunos de 2ª série, 3 com alunos de 3ª e 4 com alunos de 4ª série. Trata-se de protocolos diferidos em 120 hs., onde se investiga o grau de metacognição das crianças a respeito da superestrutura do discurso narrativo escrito e do processo de produção dos

textos e a partir dos quais se inferem alguns processos interacionais de aprendizagem que o determinaram⁽³⁾.

A transversalidade de nossas coletas torna nosso trabalho claramente limitado no que se refere à explanação do pressuposto ontogenético, permitindo-nos apenas a obtenção de dados indicativos sobre os processos sociais de interação que estão na origem destes desenvolvimentos, dados estes que poderão subsidiar um programa futuro de pesquisas. O corpus de textos produzidos sofreu uma análise quantitativa que deu corpo ao pressuposto estrutural do trabalho e uma análise qualitativa, onde pudemos inferir particularidades de construção do discurso narrativo escrito e procedimentos comuns à maioria das crianças. Os protocolos de retrospecção sofreram uma análise qualitativa ligada aos pressupostos cognitivo e processual.

Nossos objetivos eram, portanto, os de investigar (a) quais noções estas crianças têm a respeito da estrutura do discurso narrativo no período investigado e quais as variações detectáveis nestas noções ao longo de sua escolaridade básica; (b) como estas variações no conhecimento a respeito do esquema narrativo escrito têm reflexo no produto textual das crianças a nível macro-estrutural; (c) possíveis diferenças nas estratégias de processamento na produção de textos escritos pelas crianças, na dependência do grau de desenvolvimento metacognitivo a respeito do discurso narrativo escrito e (d) que processos interacionais determinantes da construção deste conhecimento no letramento podem ser inferidos.

A análise do primeiro corpus⁽⁴⁾ - composto dos textos dos sujeitos que não foram seleciona-

dos para a retrospecção (ao todo, 59 textos e sujeitos, sendo 17 de 2ª, 21 de 3ª e 21 de 4ª série) (5) - voltou-se para a explanação da previsão de um crescimento, de acordo com o avanço da escolaridade, do subtipo narrativo estória (6) e de um desenvolvimento da superestrutura narrativa (7), traduzido, sobretudo, por uma expansão do cenário e das categorias de ação, especialmente, complicação e resolução. Remetíamos a determinação deste desenvolvimento à emergência da relevância das condições de produção da narrativa escrita no processamento textual dos sujeitos, determinada esta, por sua vez, pelas condições estritas de produção da modalidade escrita do discurso em contexto escolar.

Os textos foram analisados segundo: (a) seu subtipo narrativo (relato ou estória); (b) as categorias superestruturais presentes e suas características de construção, por meio de análise quantitativa e classificação das proposições; (c) a presença de índices pragmático-interacionais da relevância das condições de produção da escrita no processo que engendrou o produto textual; e (d) o tipo de conhecimento de mundo ativado na construção da macro-estrutura textual e sua suposta fonte de origem.

Os itens (a) e (b) foram considerados, no processamento de dados, como variáveis dependentes. As variáveis independentes foram a série e o sexo do sujeito. Foram colocados como fatores para a análise do item (c), a presença de fragmentos polifônicos no texto, o modo de constituição do personagem e o tipo de discurso (direto ou indireto) que estruturava as categorias de ação. O item (d) constituiu-se num fator que foi cruzado com as variáveis dependentes.

Confirmamos parcialmente nossas previsões,

na medida em que, de fato, verificamos um crescimento do subtipo estória, mas que seria insignificante na amostra, não fosse a flagrante diferença verificada entre meninos e meninas. No caso dos meninos, há um grande crescimento do subtipo na 4ª série. No caso das meninas, o subtipo que se incrementa é o relato. Vejamos os gráficos das Figuras 1 a 3:

Figura 1-Percentual dos subtipos relato/estória:

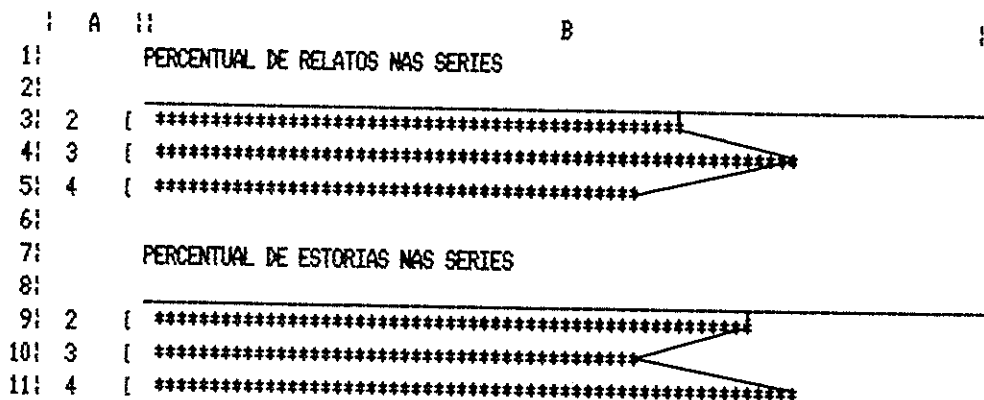


Figura 2 - Percentual de Relatos por Sexo:

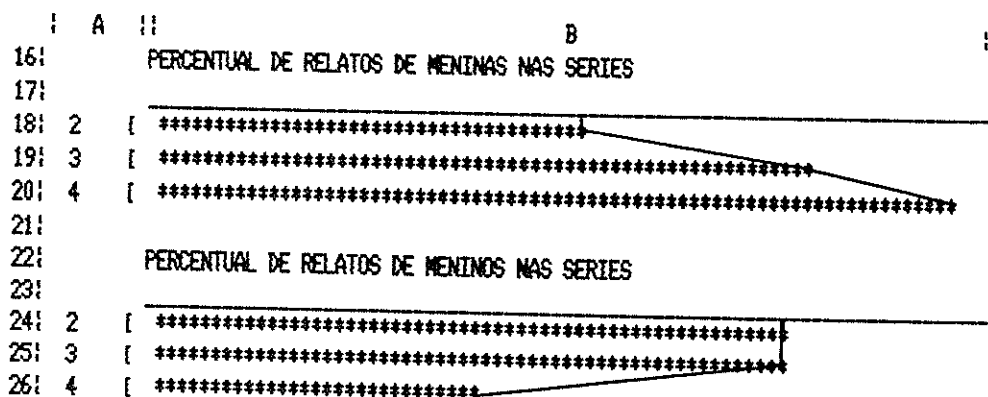
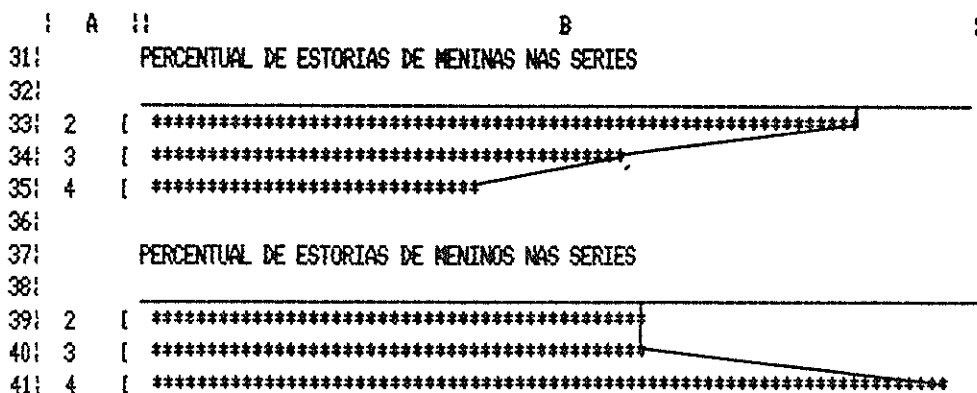


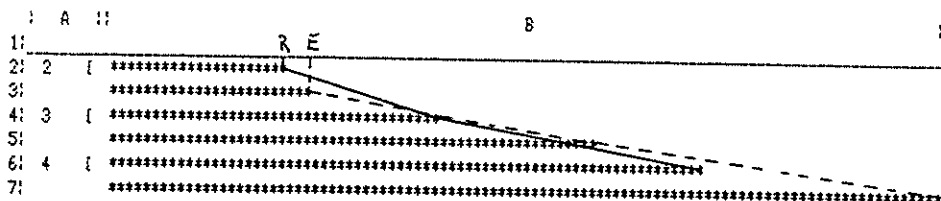
Figura 3 - Percentual de Estórias por Sexo:



Existem, entretanto, desenvolvimentos super-estruturais em todas as séries, nos dois subtipos.

Os textos dos sujeitos expandem-se consideravelmente de 2ª até 4ª séries. A expansão é menor em relatos que em estórias, mas em ambos os subtipos, o componente responsável pela expansão é o componente de ação. Verifiquemos os dados na Figura 4 abaixo:

Figura 4 - Número Médio de Proposições por Texto em Relatos (R) e Estórias (E):



Relatos têm sempre cenários (S) mais expandidos que estórias, mas o cenário encontra-se presente nos textos desde a 2ª série, onde, inclusive, é mais expandido que as categorias de ação. A seguir ele sofre um processo de expansão que é, entretanto, menor que aquele do componente de ação. Sofre também um processo de diversificação de proposições, o que indica um desenvolvimento das formas de caracterização da cena que vai dos estados de mundo para uma diversificação das formas de caracterizar.

As categorias de ação - seqüências de ação lineares (A) nos relatos e complicação/resolução (C)/(R) nas estórias - são aquelas que mais se expandem nas três séries. Vejamos os dados nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 - Número Médio de Proposições por Categoria Superestrutural por Texto de Subtipo Relato:

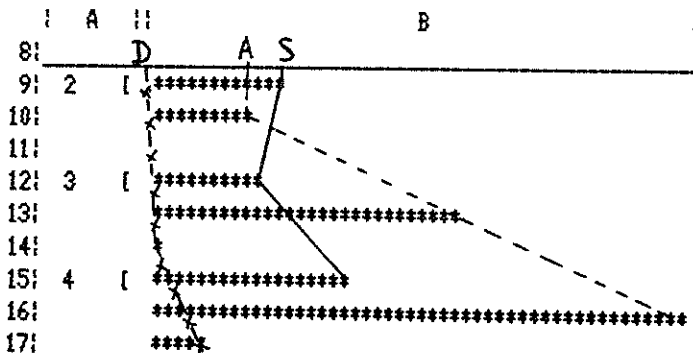
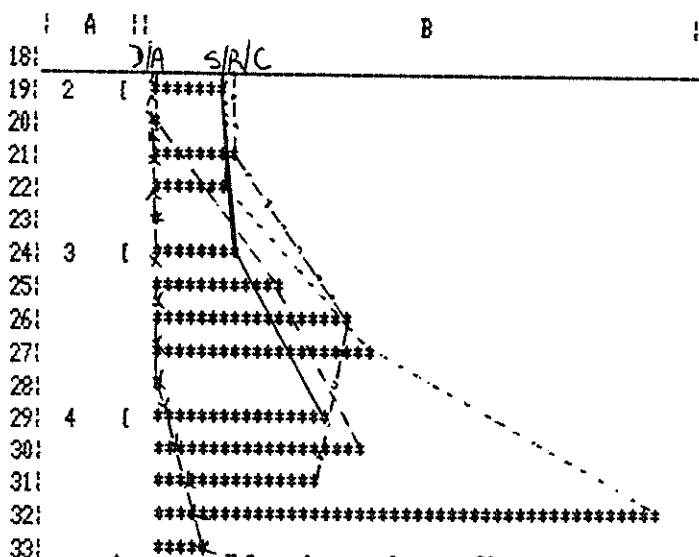


Figura 6 - Número Médio de Proposições por Categoria Superestrutural por Texto de Subtipo Estória:



As seqüências de ação, menores que o cenário na 2ª série em relatos, expandem-se continuamente. Presentes também em um percentual mínimo de estórias de 2ª - inseridas entre a situação inicial do cenário e a complicação -, mesmo neste subtipo apresentam expansão progressiva.

Já a complicação, nas estórias, apresenta um crescimento de cerca de 11 proposições por texto de 2ª para 3ª série, mas, na 4ª, reduz-se em favor de um crescimento considerável do número de proposições componentes da resolução, que, por sua vez, apresenta um crescimento em progresso geométrica de 2ª a 4ª. As crianças, neste percurso, aprendem essencialmente a "resolver" as complicações que criam.

A categoria desfecho tem uma emergência tam-

bém progressiva em relatos e estórias. Ausente nos relatos de 2ª, emerge em relatos de 3ª e se incrementa na 4ª. Presente desde o início, nas estórias também sofre expansão progressiva, sobretudo naquelas que apresentam a superestrutura canônica da narrativa. Este parece ser o contexto privilegiado para a emergência de desfechos - a estrutura canônica de estórias -, mas estes emergem também em relatos e outras configurações superestruturais de estórias. Além disso, esta categoria sofre também uma diversificação proposicional que vai das fórmulas fixas originárias de contos de fadas a uma diversidade de modos se de encerrar o discurso narrativo. Sobretudo na 3ª série, a presença de fragmentos polifônicos - interações com outras vozes envolvidas nas condições de produção do texto (leitor pressuposto, personagem, narrador, autor, professor como destinatário real, etc.) torna-se um modo freqüente de se terminar uma narrativa. Vejamos um exemplo:

(1)

T(4): A PATADA

(A.C., 4ª série)

"Os leitores que me desculpem porque fica cansativo escrever duas vezes a mesma coisa e por isso os ladrões o mataram, deixando ele só migalhas!" (interação com o leitor pressuposto que figura como resolução e desfecho do texto, numa estrutura recursiva circular)

Outra forma muito freqüente de desfecho utilizada na 3ª série é o de recursos visuais - desenhos - no final de textos. Estes procedimentos decrescem em sua produtividade na 4ª série.

Por outro lado, cabe observar que desfechos

com finalidade avaliativa ou de decorrências moralizantes para o mundo real (didática) são praticamente inexistentes neste corpus, o que faz supor outras funções para o desfecho de narrativas destes sujeitos. Em muitos casos, o que se encontra tematizado é o retorno ao mundo "real", i.e., o desfecho estaria funcionando como uma espécie de objeto transicional da ficção para o real, um fragmento de discurso "que lhe permite desdobrar-se, que lhe permite ter uma passagem de ida e volta" (PAfN (em prep)). Desta perspectiva, podemos também interpretar estes fragmentos interacionais entre o sujeito / narrador/ autor / personagem e personagem / leitor real / leitor pressuposto como formas de retorno ao contexto de produção do texto e de saída da ficção criada.

Ao todo, pudemos identificar cinco procedimentos que se fazem produtivos na expansão das histórias e relatos: (a) a recursividade das categorias; (b) a utilização de fragmentos icônicos (desenhos e onomatopéias); (c) a utilização de seqüências de ação lineares entre o cenário e a complicação ou entre a complicação e a resolução de algumas histórias e, finalmente, (d) a utilização de interações com as diferentes vozes participantes do contexto de produção do discurso. Estes procedimentos não se fazem produtivos em quaisquer categorias superestruturais indiferentemente. Pelo contrário, os procedimentos (a) e (c) são próprios à expansão dos componentes de ação; no procedimento (b), verifica-se a utilização de desenhos sobretudo em cenários e desfechos e do procedimento do uso de onomatopéias nas categorias de ação. O procedimento (d) ocorre sobretudo em desfechos e, às vezes, em complicações. Um último e quinto procedimento, que

provoca a expansão das categorias de ação e que foi identificado como mais freqüente em 3ª série, é o recurso de vazar as categorias de ação em discurso direto entre os personagens.

Entretanto, os aspectos mais ricos deste processo de desenvolvimento podem ser inferidos do cruzamento dos dados mais propriamente estruturais com os índices de relevância das condições de produção do discurso, por um lado, e com a fonte suposta de origem do conhecimento de mundo ativado, por outro. Os fatores aí analisados indicam uma inter-relação complexa e dialética entre contexto de produção, ficcionalização e estrutura textual, na medida em que os dados remetem a uma interação entre o crescimento estrutural e da relevância das condições de produção e um outro processo, que poderíamos chamar de processo de objetivação por meio da emergência da autoria (de LEMOS (em prep), (ORLANDI (1975))).

Por um lado, os próprios fragmentos de interação comentados acima indicam uma emergência progressiva da figura do leitor virtual a partir da 3ª série. Esta emergência, portanto, seria concomitante ao momento de expansão das categorias de ação e de diversificação de procedimentos de estruturação. Este fato indica certa confirmação de nossa hipótese de que a inserção do sujeito nas condições de produção do discurso escrito - viabilizada pelo contexto escolar e o avanço do letramento - estaria determinando desenvolvimentos estruturais. Além disso, há dados de incremento do letramento na amostra, onde verificamos que, sobretudo na 4ª série, há um crescimento do uso de "scripts" e "frames" retirados de histórias ficcionais escritas.

Pudemos verificar, em histórias e relatos, pelo menos cinco tipos diversos de interação com

o leitor (pressuposto ou real): (a) interações do sujeito com o leitor real (o professor); (b) interações do personagem com o leitor pressuposto; (c) do narrador com o leitor pressuposto; (d) do autor com o leitor pressuposto e, finalmente, (e) interações que preenchem também o caráter de fala planejadora. Três conclusões podem ser retiradas destas constatações. Em primeiro lugar, as interações do sujeito só se dão com o leitor real de seus textos (o professor). Em segundo lugar, há uma variedade de vozes e máscaras do sujeito que podem interagir com o leitor virtual em seu lugar (o personagem, o narrador, o autor). Em terceiro e último, estas interações, às vezes, podem cumprir função planejadora do texto.

Além disso, emergem também interações entre estas máscaras do sujeito. Vejamos um exemplo:

(2) T(19): SEM TÍTULO
(M.O., 3ª série)

"- Ei, autora, a estória não pode terminar assim - falou a esponja branca.
- Pode sim, eu sou a dona da estória - disse a autora.
- OK, você venceu - disse a esponja de talco."

O que se percebe aqui é um desdobramento do sujeito entre suas máscaras e um desdobramento de seus interlocutores em papéis-máscaras, provendo uma polifonia do texto que, mais que polifonia, é índice de um processo de ficcionalização do sujeito que se ins/escreve em suas máscaras (personagem, narrador, autor), responsável pela objetivação do sujeito e do mundo textual

como construto.

A interpretação acima fica complementada pelos dados sobre o tipo de discurso que estrutura as categorias de ação, na medida em que poderíamos considerar a estruturação das categorias de ação em discurso direto entre personagens como ausência do narrador, cuja emergência implica aquela do discurso indireto do narrador e da mistura de discurso indireto do narrador e discurso direto entre personagens. Vimos, nesta análise, que, no início, só falam ou o narrador ou o sujeito, em discurso indireto^(e). Esta voz monológica vai progressivamente cedendo lugar a uma polifonia entre narrador e personagens no discurso ficcional, onde, às vezes, só os personagens falam. Nos relatos, há uma reemergência, em 4ª série, da voz monológica do sujeito que relata autobiograficamente em discurso indireto. Em alguns casos, o sujeito fala como autor.

Quanto à emergência do personagem, verificamos algumas tendências ontogenéticas. Vimos que a tendência maior em estórias é a de utilização ou criação de personagens ficcionais. Nos relatos, entretanto, a utilização ou criação de personagens ficcionais que são agentes de uma ação vivenciada no mundo real é um dos mecanismos de ficcionalização do relato ou cotidianização da aventura que os sujeitos de 2ª e 3ª série utilizam. Novamente, é na 4ª série que relato e estória voltam a se discriminar enquanto mundo ficcional e real e onde os sujeitos vão utilizar, majoritariamente, um discurso em 1ª pessoa nos relatos.

De todo modo, identificam-se variados recursos para a constituição da voz participante: o uso do discurso em 1ª pessoa ou a ficcionalização de um personagem em 1ª pessoa; o personagem

ficcionalizado com base em pessoas conhecidas e próximas (como o colega de classe ou o professor) - mecanismo este mais utilizado por meninas -; a utilização de personagem ficcional pré-existente e a criação de personagens ficcionais.

Também os dados obtidos sobre o tipo de conhecimento de mundo ativado na geração do texto e sua suposta da fonte de origem confirmam, por sua parte, esta interpretação. Na análise destes dados, verificamos que há um declínio do uso de conhecimentos cuja origem poderíamos atribuir à vivências cotidianas, em estórias e relatos, em favor de um aumento do uso de "frames" e "scripts" cuja origem pode ser atribuída aos "media" (3ª série) e, a seguir, "frames" e "scripts" retirados da literatura infanto-juvenil (4ª série). Identificamos, portanto, dados de crescimento do letramento solidários à emergência do narrador cuja voz é viabilizada no discurso indireto.

Por outro lado, estes dados indicam uma inter-relação complexa entre mundo e estrutura do discurso. Verificamos que há relatos que não relatam a experiência vivida e estórias que ficcionalizam sobre ela. Os esquemas superestruturais originários do letramento estariam em interação complexa com as fontes de experiência e os processos de objetivação e subjetivação^(*).

Portanto, nossos dados indicam uma emergência inicial de um sujeito-narrador, que só se desdobra à medida do mundo em que a estória/re^lato se passa. É na emergência do personagem que a figura do narrador se afirma, tomando sua voz a forma do discurso indireto e, às vezes, pondo-se mesmo em diálogo com ele. Segundo de LEMOS (em prep), "... o personagem narrado é o lugar onde o sujeito aponta para si mesmo. A criança - que

se vive, no relato, como apontada e nomeada pelo outro -, na estória, nomeia o outro (personagem) para se viver como sujeito. É só através da ficção que me ficcionalizo o suficiente para apontar para mim mesmo." O "ele" personagem é o lugar projetado onde a minha ficcionalização enquanto sujeito - minha máscara - aponta para mim mesmo - "eu" objetivado.

São processos de objetivação do/no discurso, onde o papel de testemunha de si próprio⁽¹⁰⁾, no relato autobiográfico - com o grau de distanciamento que acarreta a observação de si mesmo enquanto participante de uma ação no passado -, teria relações complexas, na ontogênese, com o papel de testemunha do outro, outro este observado no real - nos discursos expositivos -, ou projetado no personagem - construção de facetas da subjetividade -, na narrativa ficcional. O papel de testemunha de meu outro projetado faria emergir, na narrativa ficcional, a voz objetiva do narrador.

O locutor - "aquela que se apresenta como 'eu' no discurso" (ORLANDI & GUIMARÃES (1988: 8), BENVENISTE (1959: 269 -270)) - teria de tomar o papel de testemunha de si próprio nos relatos autobiográficos, com o exercício de observador que este movimento implica. Isto seria condição necessária para a constituição da função discursiva de enunciador, caracterizada em ORLANDI & GUIMARÃES (1988: 8) como " a perspectiva que este 'eu' constrói". É, portanto, no papel de enunciadores que nossos sujeitos, em sua maioria, constituem seus relatos e estórias, por meio de uma diversidade de modos de constituição de perspectivas. A emergência do narrador assinala a voz objetiva que oculta o sujeito enunciador que, de observador, passa a espectador de

suas perspectivas criadas.

Outra coisa é a autoria. Segundo ORLANDI (1983: 5), "...para a constituição da identidade, não bastam as relações: é preciso recompô-las, dar-lhes unidade a partir de uma vontade que se dá como autoria. E a escrita permite este distanciamento do cotidiano, favorecendo a fixação de pontos de vista. A suspensão dos acontecimentos para observação pela escrita permite a auto-referência sem as intervenções que se dariam nas situações ordinárias de vida".

É essencialmente na ficção (narrativa e jogo dramático) que se dá o exercício destas perspectivas, papéis e pontos de vista. Mas, de modos diversos. "É fundamentalmente a ausência do espectador e autor o que distingue radicalmente o jogo da arte. O jogo não pressupõe, do ponto de vista daquele que joga, um espectador que se encontre fora do jogo e para o qual se realizaria a totalidade do acontecimento representado no jogo" (BAKHTIN (1979: 72). Segundo BAKHTIN, o autor é aquele espectador que dota de "unidade ativa e intensa a totalidade concluída do personagem e da obra". A consciência do autor abarca a do personagem e o próprio mundo de consciência da obra que compreende e conclui o mundo de consciência do personagem, por meio de um excedente de visão que o caracteriza. Na obra, o autor se encontra fora, extraposto tanto de sua condição de sujeito como do mundo que criou, de tal forma que pode construí-lo e concluí-lo com uma visão que excede àquela das perspectivas parciais da obra (personagem/narrador). "A extraposição se conquista e, freqüentemente, trata-se de uma luta mortal, sobretudo quando o personagem é autobiográfico" (id.ibid.: 22). Esta é a objetividade estética.

Portanto, aqui, o autor - nem voz ou máscara, nem sujeito - teria um movimento de distanciamento e diferenciação ainda mais acentuado. Trata-se do espectador do espectador, na medida em que o narrador já assume uma perspectiva de espectador do acontecer dos personagens.

Além disso, vemos aqui duas figuras - dois olhos e vozes do texto - que emergem na ontogênese e que parecem estar em estreita e complexa relação: autor e leitor. Se nossos sujeitos, desde a 3ª série, estabelecem interações assumindo diferentes vozes (personagem/ narrador/ autor), com o leitor pressuposto - efeitos do letramento -, só em alguns casos a voz do autor se faz ouvir e, coincidentemente, sempre tematizando a conclusão do discurso (veja exemplo (2)). Isto faz crer que a emergência da autoria estaria determinada pela experiência da criança no papel de leitor. Mas também na perspectiva de personagem e narrador.

Isto nos faz rever nosso enfoque das condições de produção e de seu papel no desenvolvimento da narrativa escrita. Haveria processos de desenvolvimento que implicariam uma objetivação do discurso, onde a criança, participante nos diálogos e locutora em seus relatos, constituir-se-ia em enunciadora que constrói a existência e perspectiva de seus personagens, por meio de variados processos de objetivação (da máscara, do discurso, da ação). Este movimento implicaria um movimento cognitivo de observadora de si própria e do mundo que a cerca, incluídos aí os objetos ficcionais com que entra em contato por meio dos "media" e do letramento.

A possibilidade de viver-se como receptora de narrativas, ainda na oralidade, permitiria, num primeiro momento, a emergência da projeção

de facetas de sua subjetividade em construtos ficcionais - os personagens -, no jogo e nas histórias. Em particular, a possibilidade dada no letramento de viver-se como leitor/espectador levá-la-ia a um movimento de observadora das perspectivas criadas e à criação de uma voz (ficcional/objetiva) que diga destas perspectivas: o narrador.

Na autoria, seria ainda necessário um movimento de extraposição, de diferenciação, entre sujeito e narrador, que geraria a emergência do autor. O autor se constitui através da maestria sobre personagens e narrador, entendido aqui como mecanismo de objetivação, de ocultamento, a um só tempo, do autor e do sujeito.

Neste processo, o letramento - com seus aspectos formais - discursivos e ficcionais - interfere em diversos momentos: quando se contam histórias ficcionais à criança - por meio de diversas linguagens -, possibilitando projeções de facetas de sua subjetividade e o papel de espectadora; quando se lhe faz ler histórias, colocando-a num papel de leitora que incorpora discursos e modos discursivos próprios da escrita; quando se lhe faz escrever histórias, objetivando uma figura de narrador e uma estrutura textual que lhe permite o papel de autora.

Muitos procedimentos, como vimos, são usados pelas crianças neste processo de superação. Muitos processos discursivo-interacionais constitutivos da subjetividade na intersubjetividade (olhar-se no espelho, nomear-se e ser nomeado, apontar-se e ser apontado, separar-se, identificar-se, simbolizar-se) são aqui reencontrados como processos de deslocamento desta subjetividade - na interação social mais ampla - para os apagamentos e armadilhas discursivas da objeti-

vação e despersonalização do discurso. Neste percurso, o eu da enunciação passa, a um só tempo, a concluir a estória e construir a História.

NOTAS

- (1) Este artigo resume o Capítulo IV de nossa Tese de Doutorado (cf. ROJO (1989)), dedicado à análise dos textos das crianças do ponto de vista do desenvolvimento estrutural.
- (2) A escola escolhida para as coletas de dados foi uma escola privada da Capital de São Paulo (Escola Experimental Vera Cruz), que atende a clientela de camada média a alta e de alto acesso cultural.
- (3) Dispusemos ainda de 2 protocolos verbais (*think aloud*) realizados com alunos de 3ª e 4ª séries, que serviram de dados de apoio aos corpora propriamente ditos.
- (4) Pelas limitações impostas pelo caráter desta exposição, estaremos nos limitando, aqui, a relatar os resultados da análise do primeiro corpus apenas. Para maiores detalhes, cf. ROJO (1989).
- (5) Os restantes 22 textos dos 10 sujeitos selecionados foram avaliados à parte, revelando as mesmas estruturas e índices de processos constitutivos e processamento encontrados nos textos restantes.
- (6) Trabalhamos aqui com uma classificação dos subtipos narrativos que os divide em relatos (miméticos e históricos) e estórias (românticas e didáticas), conforme uma discussão dos subtipos que figuram em PERRONI (1983a) e em SCHOLLES & KELLOG (1976). Consideramos relatos aquelas narrativas que mimetizam o uni-

verso empírico e cuja estrutura encontra-se na dependência das ações e eventos efetivamente ocorridos, logo, não necessariamente apresentando as relações de causalidade expressas nas categorias superestruturais complicação/resolução. Sua estrutura estaria próxima à uma Lógica de Ações (Von WRIGHT (1968)). Já as estórias teriam a filtragem e representação lingüística dos acontecimentos no discurso narrativo regida por uma restrição adicional, devida às diferentes condições de produção das modalidades oral e escrita do discurso que a enformaram na filogênese: a superestrutura narrativa.

- (7) O conceito de superestrutura que adotamos é originário dos trabalhos de Van DIJK, caracterizado pelo autor como uma "... estrutura esquemática convencional e portanto culturalmente variável, uma forma global que organiza as macro-proposições (o conteúdo global do texto)" (Van DIJK & KINTSCH (1983: 16)). Interpretamos a convencionalidade apontada pelo autor no mesmo sentido das cristalizações de esquema de BAHKTIN (1930) que são de terminadas por alterações históricas nas condições de produção e recepção dos discursos. O esquema superestrutural que adotamos para as narrativas de tipo estória é o mesmo proposto por Van DIJK, com base em LABOV & WALETSKI (1967), i.e., a presença de um cenário, de pelo menos uma complicação e sua conseqüente resolução, seguidos de um desfecho que, para nós, pode abranger avaliação, moral, coda e outros dispositivos de finalização narrativa, como fórmulas, por exemplo.
- (8) Os dados de PERRONI (1983a e b) sobre o de-

envolvimento do discurso narrativo oral indicam o mesmo movimento.

- (9) Poderíamos tratar esta diversidade de interação entre conteúdos e formas como casos, a partir da noção de colagem e combinação livre (PERRONI (1983a), (1983b) e (1986)). Entretanto, não se trata, a nosso ver, de uma relação sincrética de justaposição de estrutura e mundo ("uma relação de 'ao mesmo tempo'") em colagens e combinações de tipo mosaico. A metáfora do mosaico ou colagem preferiríamos aquela do tecido, onde diferentes fios se contrapõem, conservam-se e se superam na emergência da síntese que é a trama. Por isso falamos em uma relação dialética entre processo de objetivação e letramento, já que, a nosso ver, não se trata de sincretismo, mas de *aufhebung*.
- (10) Cf., para as noções de locutor, testemunha, historiador, BENVENISTE (1959). O autor define enunciação histórica como "a narrativa dos acontecimentos passados", reservada hoje essencialmente à escrita e "sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa". Refere-se, aqui, tanto às narrativas históricas quanto às ficcionais. Nestas, narram-se os fatos que se produziram, os quais, para serem registrados, devem pertencer ao passado. Domínio da objetividade, da exclusão da subjetividade, "ninguém fala aqui". Contraposta a este plano, o autor define a enunciação de discurso como uma variedade de tipos discursivos (da conversação espontânea à autobiografia), que pode se apresentar nas modalidades oral e escrita, mas que se caracteriza como toda enunciação que suponha a relação locutor/ouvinte, a relação eu:tu. Uma enun-

ciação caracteristicamente organizada na categoria de pessoa, domínio da intersubjetividade e, logo, das subjetividades "eu:tu falamos aqui". O discurso do locutor é o espaço do eu:outro. No discurso do historiador opera-se um apagamento do sujeito e um deslocamento ao passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1930) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1981.
- (1979) *Autor y personaje en la actividad estética*. In M. Bakhtin (1979) *Estética de la Creación Verbal: 13-190*. México: Siglo XXI, 1985.
- BENVENISTE, E. (1959) *As relações de tempo no verbo francês*. In E. Benveniste (1966) *Problemas de Linguística Geral: 260-276*. SP: Nacional/EDUSP, 1976.
- Van DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. NY: Academic Press.
- KROLL, B.M. & WELLS, G. (orgs) (1983) *Explorations in the Development in Writing: theory, research and practice*. NY: Wiley & Sons.
- LABOV, W. & WALETSKI, J. (1967) *Narrative Analysis: oral versions of personal experience*. In J. Helm (org) (1967) *Essays on the Verbal and Visual Arts: 12-44*. Seattle: Washington U.P.
- de LEMOS, C.T.G. (em prep) *Aprendendo a Dizer "Eu"*.
- MARTLEW, M. (org) (1983) *The Psychology of Written Language: developmental and educational perspectives*. NY: Wiley & Sons.
- NYSTRAND, M. (org) (1982) *What Writers Know?* NY: Academic Press.
- ORLANDI, E.P. (1975) *Nem escritor, nem sujeito:*

- apenas autor. In E.P. Orlandi (1988) *Discurso e Leitura*: 75-83. Campinas: EDUNICAMP.
- (1983) A Incompletude do Sujeito. *Folhetim, Folha de São Paulo*, 27/11/1983: 4-5.
- ORLANDI, E.P. & GUIMARAES, E. (1988) Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In E.P. Orlandi (1988) *Discurso e Leitura*: 53-73. Campinas: EDUNICAMP.
- PAfN, S. (em prep) Subjetividade e Objetividade: as relações entre desejo e saber na aprendizagem. In R.H.R. Rojo et al. (orgs) (no prelo) *Processos de Aprendizagem: a construção da subjetividade e da objetividade*. SP: CEVEC.
- PERRONI, M.C. (1983a) *O Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- (1983b) Colagens e combinações livres no desenvolvimento do discurso narrativo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 5: 5-26. Campinas: IEL/UNICAMP.
- (1986) A Bela e a Fera da aquisição da linguagem. In J.M. Meisel (org) (1986) *Adquisición de Lenguaje/ Aquisição de Linguagem*. Frankfurt/M Vervuert: 23-35.
- ROJO, R.H.R. (1989) *O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: "fazer pão" e "encaixar"*. Tese de Doutorado. SP: PUC-SP.
- SCHOLES, R. & KELLOGG, R. (1976) *A Natureza da Narrativa*. SP: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- Von WRIGHT, G.H. (1968) *Un Ensayo de Lógica Deóntica y la Teoría General de la Acción*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, *Caderno 33*, 1976.